Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 0470405
Centre d'intérêt: 260

Brunet, Jean-Pierre.

La mésadaptation socio-affective / [Jean-Pierre Brunet ; pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire. -- [Québec] : La Direction générale, c1983.
54 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique. Education préscolaire)

Code: 16-1520-01. Bibliogr. : p. 53.

ISBN 2-550-04933-0

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Guide pédagogique *Préscolaire (Niveau)

Destiné aux enseignants du préscolaire, ce guide constitue un cadre de référence devant faciliter l'intégration d'enfants mésadaptés socio-affectifs en classe. Un premier chapitre porte sur les principales caractéristiques de l'enfant mésadapté socio-affectif. Suit un examen de sa relation à l'apprentissage. Les chapitres suivants proposent les orientations de base d'un programme destiné au mésadapté socio-affectif et précisent les conditions favorables à l'intervention de l'enseignant. La question de l'évaluation de l'intervention auprès de l'enfant est ensuite abordée. Enfin, une dernière partie porte sur le rôle des agents d'éducation autres que les enseignants.

Type de document: d

EDUQ 8470405

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16 – 1520 – 01

GUIDE PÉDAGOGIQUE

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

Éducation préscolaire

EDUQ 8470405

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE
SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Responsable de la rédaction – Jean-Pierre Brunet

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 28 mai et 28, 29 juin 1982.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2 – 550 – 04933 – 0

Dépôt légal – premier trimestre 1983

Il n'y a pas d'enfants difficiles,
Il n'y a que des enfants malheureux.

TABLE DES MATIÈRES

Page

1. INTRODUCTION 9

1.1 Présentation 9

1.2 Comment utiliser le guide ? 9

2. REDÉCOUVREZ UN ENFANT 13

2.1 Il est différent 13
Quand il est avec les autres,
Quand il est avec les grandes personnes,
Dans les activités et les jeux,
Dans la vie et à l'école.

2.2 Peut-on le comprendre ? 14
Vivre, mais à quel prix !,
L'auto-défense et le développement,
Causes possibles,
Des mots pour en parler.

2.3 Peut-on l'aider ? 16
Intervenir pour aider qui ?,
Vouloir des résultats à tout prix,
Organiser l'intervention,
Quelques principes à retenir,
Quelques techniques d'aide.

3. IL VEUT APPRENDRE 23

3.1 Nous entendons par apprentissage 23
Un être entier,
Il lui faut des énergies,
Contribution au développement.

3.2 Réussir quoi ? 23
La compétence,
La performance.

3.3 Réussir pourquoi ? 24
Le sentiment de confiance,
Et les difficultés.

3.4 Réussir pour qui ? 24

3.5 .Réussir comment ? 24
La pensée magique,
La généralisation,
La communication,
La capacité de s'arrêter,
L'attention et la concentration,
La capacité d'attendre,
L'ouverture et la disponibilité,
La capacité d'anticiper.

3.6 La réussite et la perception de soi 25
La solitude et l'estime de soi,
La solitude et l'apprentissage.

4. LE PROGRAMME 29

4.1 Il est au préscolaire 29

4.2 Les orientations du progamme 29

4.3 Ce programme est-il pour lui ? 29

4.4 Les activités sont-elles adaptées ? 29

5. LES AIDER À APPRENDRE, OUI ; MAIS COMMENT ? 33

5.1 Quelques principes et définitions 33

5.2 Il existe des conditions favorables 33
Le temps,
L'espace,
Le déroulement des activités.

5.3 Les erreurs sont permises 34

5.4 Le temps, un allié sûr 34

6. L'ÉVALUATION 37

6.1 Une nécessité ? 37

6.2 Quelques principes 37
Une situation globale,
L'environnement scolaire,
Les facteurs organisationnels,
Les facteurs humains,
L'environnement familial,
Les facteurs organisationnels,
Les facteurs humains,
L'enfant,
Un contexte.

6.3 Il peut y avoir tant de façons de procéder 40
Un modèle dynamique,
Une méthodologie.

6.4 Le plan d'intervention 40
Les objectifs,
Les moyens,
L'évaluation continue.

7. L'ISOLEMENT, MON PIRE ENNEMI 45

7.1 Les ressources spécialisées 45

7.2 Et la coordination 45

8. LES PARENTS 49

8.1 Pour eux aussi, c'est difficile 49

8.2 L'entraide, oui 49

8.3 Se mettre d'accord sur une collaboration 49

CONCLUSION 51

BIBLIOGRAPHIE 53

TABLEAUX

Page

Tableau 2-1 — Classification simplifiée des types de difficultés comportementales 15

Tableau 2-2 — Organisation des interventions 17

Tableau 6-1 — Modèle d'évaluation 39

1. INTRODUCTION

1.1 Présentation

1.2 Comment utiliser le guide ?

1. INTRODUCTION

1.1 Présentation

Si vous êtes éducateur ou éducatrice et si vous vous interrogez sur le comportement d'un ou de plusieurs des enfants de votre groupe, le présent guide s'adresse à vous.

Si vous avez fait appel à vos propres moyens avec plus ou moins de succès et qu'un enfant par son comportement continue à vous préoccuper, nous croyons que vous devriez lire ce qui suit.

D'abord, précisons que nous croyons qu'il existe des enfants de quatre et cinq ans aux prises avec des problèmes personnels sérieux et des situations pénibles à vivre qui les rendent malheureux et parfois difficiles à supporter pour leur entourage.

De plus, nous croyons justifiée une démarche d'approfondissement de la question, et nous disons à l'instar de Michel Lemay (1973)[1] que :

> «Ce n'est pas refuser la valeur de la personne que de regarder son mode de construction. Ce n'est pas lui dénier le droit de vivre que de s'interroger le plus lucidement possible sur les questions organiques, affectives, intellectuelles et socio-économiques lui permettant d'exister».

Enfin, considérant que l'éducateur ou l'éducatrice, dans un contexte d'intégration, pourra se trouver en présence d'enfants éprouvant des difficultés comportementales, nous croyons que certaines informations pourraient être utiles.

Ainsi vous trouverez dans le présent document une synthèse de l'étude du phénomène de la mésadaptation socio-affective et des enfants qui la vivent, une exploration des moyens d'intervention, un certain nombre de principes portant sur l'évaluation, la concertation et la collaboration.

Éventuellement, vous aurez à votre disposition, en plus du présent guide :

— **un document de sensibilisation**[2] destiné au public en général et consistant en une introduction au phénomène de la mésadaptation socio-affective ;

— **un guide d'organisation** destiné principalement aux administrateurs scolaires et consistant en des modèles d'organisation des ressources selon les niveaux du système en cascade pour les enfants mésadaptés.

Tous ces documents sont élaborés de façon à pouvoir être ou bien complémentaires ou bien utilisables seuls.

1.2 Comment utiliser le guide ?

Toutes les suggestions présentées dans le présent guide le sont à titre indicatif. D'une façon générale, nous situons dans un ensemble les modèles que nous vous proposons, c'est-à-dire que nous croyons que chaque approche, modèle ou école de pensée privilégie une ou plusieurs dimensions, mais qu'aucun(e) ne saurait être considéré(e) comme parfait(e). Le guide pourrait contribuer à amorcer une réflexion qui pourrait être complétée par des études plus approfondies de la question.

Un domaine aussi complexe que celui de la mésadaptation socio-affective ne saurait être circonscrit dans un document tel que le présent guide. De plus, nous ne prétendons pas que les quelques conseils que nous formulons soient applicables dans leur totalité. Votre jugement et votre sens critique demeureront vos guides les plus sûrs.

---

1 Lemay, Michel, Psycho-pathologie juvénile, tomes I et II, Paris, éd. Fleurus, 1973, 1 280 p.

2 Ministère de l'Éducation, Document de sensibilisation : *La mésadaptation socio-affective une recherche d'adaptation* ?, 16-1512, Gouvernement du Québec, 1980, 57 p.

2. REDÉCOUVREZ UN ENFANT

2.1 Il est différent

2.1.1 Quand il est avec les autres enfants

2.1.2 Quand il est avec les grandes personnes

2.1.3 Dans les activités et les jeux

2.1.4 Dans la vie et à l'école

2.2 Peut-on le comprendre ?

2.2.1 Vivre, mais à quel prix !

2.2.2 L'auto-défense et le développement

2.2.3 Causes possibles

2.2.4 Des mots pour en parler

2.3 Peut-on l'aider ?

2.3.1 Intervenir pour aider qui ?

2.3.2 Vouloir des résultats à tout prix

2.3.3 Organiser l'intervention

2.3.4 Quelques principes à retenir

2.3.5 Quelques techniques d'aide

2. REDÉCOUVREZ UN ENFANT

D'une façon générale, nous croyons que cet enfant a les mêmes besoins que l'enfant qui n'a pas de difficultés particulières, sauf qu'il utilise des moyens différents pour les exprimer. Ses besoins d'aimer et d'être aimé, d'avoir confiance et de sentir qu'on a confiance en lui, d'apprendre et de prouver son savoir-faire, enfin son besoin de croître et d'être heureux, tout ça ne diffère en rien des autres enfants.

En effet, il nous est facile de constater que c'est l'intensité de l'expression de ses besoins qui le caractérise. Si ces besoins sont les mêmes, malgré une expression différente de ceux-ci, en quoi est-il différent ?

2.1 Il est différent

2.1.1 Quand il est avec les autres enfants :

L'on remarquera souvent chez cet enfant un ou plusieurs des éléments suivants :

- de l'isolement ;
- un refus ou une grande difficulté à communiquer, ou plutôt toute forme de non-communication autant verbale que non verbale ,
- un refus de partager ou une grande difficulté à le faire (objets, espaces, personnes) ;
- des réactions agressives ;
- des sautes d'humeur ;
- de la méfiance ;
- de l'intransigeance ;
- des besoins de possession exclusive exagérée (à l'égard d'objets ou de personnes) ;
- de la difficulté à se faire des «amis» ou à les garder ;
- etc.

2.1.2 Quand il est avec les grandes personnes :

L'on peut retrouver les comportements suivants :

- de la dépendance totale ;
- un refus d'entrer en relation ou une grande difficulté à le faire ;
- des demandes sans limite et impossibles à satisfaire ;
- une opposition systématique à toutes formes de consigne ;
- des réactions agressives marquées ;
- des tentatives de manipulation dans plusieurs situations ;
- de la provocation ;
- de l'isolement continu ;
- de la méfiance ;
- etc.

2.1.3 Dans les activités et les jeux

Dans les activités, l'on peut remarquer une grande difficulté à participer ; par exemple :

- refuser les consignes ;
- vouloir tout accaparer ;
- détruire ou vouloir détruire ses productions ou celles des autres ;
- vouloir tout diriger ;
- être incapable de se contrôler (bouge, court, crie, etc.) ;
- etc.

Dans les jeux, l'on peut retrouver :

(N.B. Le jeu constitue un champ privilégié d'observation de l'enfant.)

- une grande pauvreté de sa vie imaginaire ;
- une grande difficulté à s'associer à d'autres enfants pour jouer, ou une absence de tolérance que d'autres enfants jouent près de lui ;
- une grande difficulté de concentration (éparpillement) ;
- une grande difficulté à supporter les frustrations (ex. : attendre son tour) ;
- une peur de l'activité motrice, du bruit, des objets nouveaux ;
- etc.

2.1.4 Dans la vie et à l'école

Face à la vie en général, cet enfant se sent le plus souvent démuni, incapable de faire face aux défis proposés ou imposés par la famille ou l'école. Il peut percevoir l'adulte comme menaçant, injuste envers lui ou à son service pour satisfaire toutes ces exigences. Il a une image de lui-même le plus souvent très dévalorisée ; il a plus ou moins perdu confiance en lui-même et dans les autres. La vie est pour lui une longue suite de frustrations, de désillusions

et d'échecs. Ce qu'il est et ce qu'il vit s'atténue peu d'une situation à l'autre.

L'école constitue très souvent un milieu catalyseur qui le confronte à ses difficultés (son immaturité affective et sociale, sa certitude d'échouer dans ses relations et dans ses réalisations, sa très grande difficulté à se contrôler ...). Le préscolaire, avec ses exigences même minimes, représente très souvent pour lui un défi difficile à relever, c'est alors qu'il doit s'organiser en conséquence.

2.2 Peut-on le comprendre ?

S'il est relativement facile de constater ces différents comportements, ce n'est qu'en les comprenant qu'on pourra intervenir adéquatement. Avant de songer à comprendre ce que vit l'enfant, il faut d'abord que l'éducateur ou l'éducatrice clarifie ses propres réactions émotives. Il est facile pour tout adulte en présence d'un enfant en difficulté de comportements de se sentir inadéquat, dépassé ou même coupable de ses mouvements de colère et d'intolérance. Il faut avoir vécu avec un tel enfant pour savoir que l'on est rapidement confronté avec ses propres limites et que l'on a souvent des réflexes de défense. Nous croyons que ces mouvements défensifs sont tout à fait normaux et acceptables. Il faut se rappeler que d'être choqué ou mis en colère par un comportement d'enfant signifie que c'est ce comportement que nous refusons et non l'enfant. Mais peut-on vraiment comprendre, déchiffrer, décoder tous ces messages que nous adresse cet enfant.

2.2.1 Vivre, mais à quel prix !

Il veut vivre et être heureux, mais son expérience lui a enseigné que rien n'est facile pour lui. Il a les mêmes besoins que les autres, mais il ne peut les satisfaire avec des moyens jugés acceptables par son entourage. Il veut comprendre ce qu'il vit, mais certaines de ses pulsions sont si fortes qu'il doit satisfaire les besoins qui y correspondent très rapidement ; très souvent, il ne peut différer la réponse à son besoin.

Nous savons qu'habituellement un enfant de 4 ou 5 ans a intériorisé certains mécanismes inhibiteurs qui lui permettent une certaine qualité de fonctionnement social. De la même façon, un enfant du même âge a acquis certaines forces d'autonomie et d'affirmation de soi qui lui permettent de prendre la place qui lui revient. Sinon, nous sommes en présence d'un enfant qui éprouve des difficultés comportementales. Le vécu d'un tel enfant, même s'il est relativement court, l'a obligé à se former une carapace pour être en mesure de ne pas trop se faire détruire ou envahir par son environnement souvent perçu comme menaçant. Cette carapace peut se traduire par du retrait, de la dépression, de l'hostilité, de la dépendance, etc. En fait, sa personnalité s'est organisée de manière défensive, et ce, de la façon la plus économique possible ; on appelle ces enfants : «ENFANTS À MODES PARTICULIERS D'ADAPTATION». Plus son organisation défensive sera considérable, plus il y consacrera d'énergie, moins il en disposera pour vivre harmonieusement avec son entourage.

2.2.2 L'auto-défense et le développement

L'on comprendra aisément qu'un tel enfant aura un développement d'autant plus perturbé qu'il devra investir une très grande partie de ses énergies à se défendre. Par exemple, comment un enfant qui utilise presque toutes ses énergies à agresser les autres enfants, peut-il produire dans des activités et connaître des succès et de la valorisation ? Or, sans succès et valorisation, le développement est difficile. La classe maternelle, en cherchant à proposer aux enfants des situations favorisant leur développement, peut devenir un lieu d'affrontement et de déception pour l'enfant. L'école et la classe véhiculent des exigences qui pour certains peuvent apparaître simples et non contraignantes, alors que pour d'autres elles peuvent représenter un échec possible. Cette défense mise en place par l'enfant a une fonction bien précise ; il faut chercher à en comprendre le sens.

2.2.3 Causes possibles

Cette partie du guide nous apparaît la plus délicate et la plus difficile ; d'une part, parce qu'il n'y a pas «une» seule explication valable pour toutes les situations, d'autre part, parce qu'il faut très souvent travailler avec des hypothèses.

Rechercher une cause à la difficulté comportementale, c'est souvent chercher un responsable ; nous croyons qu'une telle attitude ne saurait être que négative. Même si le besoin de s'expliquer une problématique comportementale est tout à fait légitime, il ne faut pas se contenter d'explications globales et parfois simplistes du genre : «Je comprends ; ses parents sont séparés» ; «Il a été élevé par les voisins» ; «Il déteste l'école» ; etc. Même si on possédait une explication valable aux difficultés, il n'est pas certain que nous puissions aider davantage un enfant. Il ne faut pas oublier que l'enfant est plus important que les difficultés qu'il éprouve.

2.2.4 Des mots pour en parler

Même si nous croyons que l'«étiquetage» constitue un danger réel pour l'enfant, nous sommes obligés d'utiliser certains concepts, mots ou expres-

sions pour parler de ce que nous observons. L'utilisation de ces termes ne devrait se faire que pour permettre aux personnes qui veulent aider un enfant de le faire adéquatement.

Une étude des auteurs les plus sérieux dans le domaine montre que la façon de nommer la difficulté comportementale (agressivité, hyperactivité, inhibition, dépression, retrait, névrose, etc.) dépend du point de vue où le chercheur se place. Pour simplifier toute cette terminologie, nous vous proposons les quelques catégories qui suivent et qui sont inspirées de D.H. Stott (1975)[1].

Nous pouvons classer les enfants qui éprouvent des difficultés de comportement en deux grands groupes : les enfants dont la principale caractéristique est l'activité, c'est-à-dire dont les difficultés s'expriment dans leurs actes, et les enfants inactifs ou retirés, dont la principale caractéristique est leur facilité à se faire oublier. Le tableau 2-1 illustre de façon simplifiée les différents types de difficultés comportementales. Le groupe des enfants très agissants pourrait se diviser en deux sous-groupes : les enfants hostiles et les enfants inconséquents. Par «enfant hostile», nous entendons l'enfant qui par ses comportements impulsifs et agressants cherche à amener l'adulte à le rejeter. Par «enfant inconséquent», nous entendons l'enfant qui a des comportements irréfléchis, mais qui n'a pas nécessairement l'intention de nuire.

Le groupe des enfants qui ont tendance à être inhibés pourrait se diviser en trois sous-groupes : les enfants timides, les enfants déprimés et les enfants retirés. Par enfant timide, nous entendons l'enfant qui fait preuve d'appréhension sociale et de faiblesse de motivation à faire face aux situations de la vie courante ; c'est l'enfant qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiative, qui a peur des contacts sociaux ; il aura tendance à rechercher chez l'adulte de la sympathie et de la protection et sera très réticent à sortir de cette dépendance. Par enfant déprimé nous entendons l'enfant qui manifeste des états léthargiques dans presque toutes les situations ; c'est un enfant qui est sans énergie, sans motivation et pour lequel tout défi paraît insurmontable. Par enfant retiré, nous entendons l'enfant qui est différent ou qui refuse la relation interpersonnelle ; il semble éviter les situations sociales et vit retiré dans son monde.

TABLEAU 2-1

CLASSIFICATION SIMPLIFIÉE DES TYPES DE DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

A) COMPORTEMENTS SUR-ACTIFS

1. HOSTILITÉ
   - agressivité
   - impulsivité
   - recherche du rejet
2. INCONSÉQUENCE
   - actes irréfléchis
   - difficulté à anticiper les conséquences des gestes posés

B) COMPORTEMENTS SOUS-ACTIFS

1. TIMIDITÉ
   - manque d'initiative
   - recherche de protection
   - dépendance
2. DÉPRESSION
   - états léthargiques
   - peur des défis
3. RETRAIT
   - indifférence
   - refus des relations interpersonnelles
   - monde imaginaire

Ces quelques catégories ne constituent pas une taxonomie scientifique, mais bien des points de référence qui pourraient se révéler utiles. On ne saurait trop insister sur la nécessité d'être prudent dans l'utilisation des termes proposés ; ils ne devraient en aucun cas servir à qualifier un enfant, mais uniquement à nommer certains comportements adaptatifs.

1 Stott, D.H., Marston, N.C. et Neill, S.J., *Taxonomy of Behavior Disturbance*, Toronto, Musson Book Company, 1975.

2.3 Peut-on l'aider ?

Oui, il est possible d'aider ces enfants, si nous sommes attentifs, respectueux, compréhensifs et patients.

2.3.1 Intervenir pour aider qui ?

Dans un groupe, un enfant peut être perturbant, dérangeant, autant pour ses pairs que pour l'éducateur ou l'éducatrice. En effet, il n'est jamais plaisant de voir détruire un beau travail qu'on a fait ou d'être empêché de jouer. Un premier réflexe, très souvent inconscient, peut nous amener à vouloir éliminer la cause de ces perturbations : ce pourrait être bénéfique pour tous, sauf pour l'enfant perturbateur. C'est pourquoi nous vous invitons à toujours vous demander : «J'interviens pour qui ?» Cela n'exclut pas qu'il faille à l'occasion intervenir en faveur du groupe, surtout lorsqu'il en va de la sécurité de ce dernier.

En effet, nous croyons qu'un groupe d'enfants possède sa propre vie affective et qu'à l'intérieur de cette dernière, il faut maintenir une certaine forme d'équilibre. Il est toujours difficile d'ajuster ses interventions sans pénaliser ou l'enfant ou le groupe. L'éducateur (l'éducatrice) aura à préciser le geste qu'il (elle) doit poser pour aider un enfant en difficulté sans pour autant léser le groupe.

2.3.2 Vouloir des résultats à tout prix

Après avoir épuisé sans résultat tous ses moyens habituels, l'éducateur (l'éducatrice) pourrait être tenté(e) d'avoir recours à des interventions plus fortes afin d'avoir une certaine maîtrise de la situation. Nous savons qu'il est difficile d'accepter d'avoir à attendre un certain temps pour obtenir des résultats. Nous croyons que vouloir des résultats importants à tout prix et à court terme constitue un objectif impossible à atteindre. Le mode d'adaptation mis en place par l'enfant a nécessité des années ; il faudra des années pour le modifier.

2.3.3 Organiser l'intervention

En présence d'un enfant éprouvant des difficultés comportementales persistantes et qui ont tendance à se généraliser à tous les secteurs d'activités, un éducateur (une éducatrice) peut se demander de quelle façon aborder la situation. Il s'agit selon nous d'une question très importante et à laquelle nous tentons d'apporter certains éléments de réponse.

Tout d'abord, précisons qu'en présence d'une problématique comportementale, l'éducateur (l'éducatrice) devrait planifier son intervention ; malheureusement, dans une telle situation, la plupart des personnes ont la tendance, tout à fait compréhensible, de vouloir tout régler rapidement, ce qui se traduit très souvent par de la confusion et de l'inefficacité. Mieux vaut prendre son temps et agir prudemment.

Vous retrouverez au tableau 2-2 un exemple de systématisation d'une démarche d'intervention. Évidemment, des questions telles que : «Quand dois-je demander l'aide du psychologue ou d'un travailleur social ?» ne peuvent avoir de réponses précises. Par contre, nous pouvons dire que les parents doivent être touchés et mis à contribution le plus tôt possible, sur une base continue, et que l'éducateur (l'éducatrice) ne devrait pas hésiter à demander de l'aide à certains spécialistes.

De plus, nous croyons que les premières interventions devraient porter plus sur l'organisation du milieu que sur la relation. Par exemple, réaménager l'espace, le temps, les activités, les groupes, etc. L'atteinte des objectifs d'intervention doit être constamment évaluée, de nouveaux objectifs fixés et une nouvelle organisation des interventions mise en place. L'addition de ces petits changements constitue la meilleure garantie d'une intervention efficace.

De plus, nous avons remarqué qu'il est possible au moyen de l'observation de chercher et de découvrir ce que nous appelons des «scénarios comportementaux», c'est-à-dire des scènes habituellement courtes dans le temps mais répétitives. Ces scènes se déroulent selon un ordre pré-déterminé, les rôles y sont imposés et les conclusions sont habituellement toujours les mêmes.

TABLEAU 2-2

ORGANISATION DES INTERVENTIONS

A) Évaluation de la situation problématique :

1. observer et noter les faits sans les interpréter ;
2. reconnaître le ou les scénarios de comportements à travailler ;
3. déterminer les comportements cibles à l'intérieur d'un scénario comportemental.
   N.B. — Choisir un scénario relativement simple.

B) Planification de l'intervention :

1. déterminer les comportements à modifier (espace, temps, déroulement, types d'activités, composition des sous-groupes, etc.) ;
2. définir la durée de l'intervention (N.B. — environ une semaine) ;
3. dresser la liste des moyens requis à la modification des composantes choisies.

C) Intervention :

1. procéder à la mise en place des moyens retenus ;
2. utiliser aussi souvent que nécessaire les techniques d'aide et de support à l'enfant ;
3. exécuter dans la mesure du possible le plan d'intervention prévu ;
4. ajuster si nécessaire les moyens tout en maintenant les objectifs établis ;
5. noter via l'observation les effets de l'intervention.

D) Évaluation de l'intervention :

1. évaluer les effets de l'intervention, c'est-à-dire vérifier si les objectifs ont été atteints ;
2. réviser les objectifs ;
3. planifier une nouvelle intervention.

Par exemple, un enfant donnera, jettera ou cachera sa collation pour ensuite pouvoir dire à l'éducateur (l'éducatrice) «On m'a pris ma collation», ce qui peut provoquer la pitié, donc lui obtenir une attention privilégiée, ou lui permettre d'accuser un autre enfant. Un autre pourra mettre en place un scénario semblable mais afin de pouvoir se faire croire qu'il éprouve un sentiment de privation. Un autre agressera ses pairs afin de se faire rejeter ou punir par l'adulte.

Il est primordial de bien détailler ces petites scènes, de préciser l'action, les rôles de chacun et l'effet recherché par l'enfant. Pour un même enfant éprouvant des difficultés comportementales, il est possible de trouver un grand nombre de ces scénarios. Même s'il semble se dégager des constantes de ces scénarios, plutôt que vouloir modifier l'ensemble de ces comportements, nous vous suggérons de travailler un scénario à la fois avec un objectif précis, mesurable et à court terme.

Si nous ne croyons pas réaliste de vouloir élaborer des plans d'intervention à très long terme, nous croyons cependant essentiel de procéder avec des objectifs de modification du comportement, c'est-à-dire des objectifs d'aide à l'enfant et au groupe.

2.3.4 *Quelques principes à retenir*

Intervenir sans envahir :

Si le mode d'adaptation est de nature défensive, on parle souvent de pseudo-adaptation, parce que les mécanismes de défense ont leur raison d'être. Les fonctions exercées par ces mécanismes de défense sont importantes pour l'équilibre de l'enfant ; il ne saurait être question de les faire disparaître brusquement. Intervenir sans envahir, c'est intervenir en comprenant le mode d'adaptation de l'enfant, c'est accepter que les comportements parfois perturbateurs ont leur raison d'être, c'est finalement avoir une attitude de respect.

Les messages sont toujours là :

Des comportements comme crier, agresser les autres enfants, détruire des productions, s'opposer à l'adulte, etc. sont autant de messages que l'adulte doit essayer de décoder. L'enfant peut crier parce qu'il a peur, agresser pour se défendre, détruire pour ne pas être jugé moins bon que ses pairs, s'opposer à l'adulte parce qu'il ne peut lui faire confiance, etc. Des comportements-messages sont autant d'appels à l'aide auxquels l'éducateur (l'éducatrice) peut apporter une réponse, même incomplète.

2.3.5 *Quelques techniques d'aide*

Si nous devons commencer par croire qu'il est possible d'aider un enfant en difficulté de comportement, il nous faut aussi savoir comment le faire. Nous devons aussi comprendre que très souvent les attitudes d'un enfant visent à induire chez les autres certaines réponses comportementales (rejet, ignorance, agressivité, surprotection, etc.).

Que l'on soit en présence d'un enfant sous-réactif ou sur-réactif (voir tableau 2-2), la plupart des techniques d'interventions suggérées par Fritz Redl et David Wineman (1964) [1] peuvent s'appliquer.

Nous avons cru bon résumer brièvement chacune de ces techniques d'intervention.

Ignorance intentionnelle : Très souvent dans des situations de provocation ou de négativisme, ignorer le comportement, c'est l'empêcher de se nourrir à même nos réactions. L'ignorance intentionnelle est une attitude qui doit correspondre à des motivations claires. Ignorer n'est pas rejeter ou agresser. L'intention d'ignorer un comportement bien spécifique doit être clairement exprimée par l'adulte et clairement perçue par l'enfant. Sinon l'on doit craindre des effets négatifs.

Intervention par un signe quelconque : Une simple désapprobation par un geste peut suffire à rappeler un enfant avec lequel nous avons une bonne relation. Cette intervention s'avère efficace si elle est utilisée tout au début d'un comportement qui pourrait entraîner une désorganisation.

Proximité et contrôle par le toucher : La proximité avec l'éducateur (l'éducatrice) permet souvent à l'enfant d'y puiser une source additionnelle de contrôle. Ce moyen peut être utile lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultat.

Participation émotive de l'adulte qui manifeste son intérêt à l'égard des activités de l'enfant : Cette approche a des effets constructifs avec de très jeunes enfants. L'intérêt de l'éducateur (l'éducatrice) a un effet calmant sur l'activité de l'enfant.

1 Redl, Fritz et Wineman, David, *L'enfant agressif*, tome II, Paris, éd. Fleurus, 1964, 320 p.

Injection d'affection permettant à l'enfant de garder le contrôle de lui-même en face des poussées d'anxiété dues à ses pulsions : On sait que plus les enfants sont jeunes ou mésadaptés, plus ils ont besoin de marques d'affection répétées. De nombreux comportements hostiles peuvent être amoindris par des marques d'affection, alors qu'ils seraient amplifiés par la réprobation.

Décontamination de la tension par l'humour : Nous avons vu que les accès de colère peuvent être des moyens de défense utilisés par l'enfant ; il ne saurait être question de les empêcher à tout prix, mais plutôt d'en limiter les conséquences négatives. L'humour permet souvent cette limitation en faisant sentir à l'enfant que son éducateur (éducatrice) se sent en sécurité face à ses manifestations agressives, en réduisant sa culpabilité, en lui fournissant un moyen de s'en sortir, en lui proposant une autre forme de satisfaction. L'utilisation de l'humour ne doit pas être confondue avec l'ironie ou la moquerie.

Aide opportune : Pour les enfants qui réagissent fortement aux frustrations ou aux difficultés véhiculées par leur entourage, il suffit que l'éducateur (l'éducatrice) aide l'enfant avant que n'éclate la crise. Plusieurs comportements peuvent annoncer la désorganisation, il s'agit de bien les identifier. Ces comportements peuvent être de la fébrilité dans les gestes, une hausse du ton de la voix, une fréquence et une rapidité accrue dans les déplacements, des menaces verbales, une absence temporaire de réactions, etc.

Interprétation comme intervention : L'éducateur (l'éducatrice) peut soit interpréter à un enfant une situation dont il a mal compris le sens, soit lui interpréter les motivations qui le poussent à agir. Il ne s'agit pas de rendre conscientes des motivations inconscientes chez l'enfant, mais bien de faire appel à des faits concrets et immédiats.

Regroupement : Il est possible de changer pour un enfant sa demi-journée de fréquentation de la maternelle, ou de le confier à un(e) autre éducateur (éducatrice) à l'intérieur du même horaire. Il est évident qu'il ne saurait être question d'accomplir un tel geste avant d'en avoir envisagé plusieurs autres, une telle intervention pouvant comporter de sérieux risques.

La restructuration : Il ne faut pas hésiter à changer d'activité, plutôt que de risquer d'être confronté à une désorganisation. Demander à un enfant mésadapté de poursuivre une activité peut obliger l'éducateur (l'éducatrice) à intervenir de façon punitive, ce qui entrainera de nombreux effets secondaires négatifs.

Appel direct : Les interventions pleines de menaces, d'interdictions et de punitions ne produisent pas toujours l'effet désiré. Lorsque l'éducateur (l'éducatrice) sent que l'enfant a intériorisé un peu de contrôle de lui-même, il (elle) peut y faire appel, sinon il est inutile de demander à un enfant de recourir à un contrôle qu'il n'a pas. Plusieurs types d'appel peuvent être utilisés, soit l'appel à une relation personnelle, à une réalité physique, aux conséquences indésirables, aux réactions d'autrui, au sens des valeurs, à des schèmes de valeurs collectives, à l'amour-propre, au jugement social, à l'éveil de l'attention aux réactions des camarades, à la hiérarchie, à des conséquences personnelles, à la fierté éprouvée pour une amélioration personnelle, etc.

Restriction de l'espace et limitation dans l'usage du matériel : Il s'agit pour l'éducateur (l'éducatrice) de ne pas exiger d'un enfant plus de contrôle de soi qu'il n'en possède. S'il n'est pas question d'interdire l'accès à certains espaces, c'est-à-dire d'empêcher de leur conférer une dimension cachée ou secrète, l'éducateur (l'éducatrice) ne peut laisser un enfant intervenir n'importe comment (par exemple, saccager les contenus des tiroirs de son bureau). De plus, certains outils tels que les ciseaux ou d'autres objets dangereux ne peuvent être rendus accessibles à un enfant qui n'a pas suffisamment de contrôle de lui-même : ce serait le mettre en situation d'échec.

Élimination antiseptique de l'enfant : Il faut quelquefois retirer un enfant de son groupe ; il est recommandé de recourir à ce moyen que lorsqu'une des situations suivantes se présente : il y a danger physique ; le groupe alimente la désorganisation de l'enfant ; l'enfant contamine son groupe ; l'amour-propre de l'enfant doit être sauvegardé ; il faut réellement imposer des limites. Retirer un enfant demeure un ultime recours qu'il faut utiliser avec beaucoup de précaution, en nous étant assuré que notre geste ne procède pas d'une réaction émotive de notre part. Par contre si vous êtes obligé de retirer un enfant de son groupe, il ne faut en aucun cas que cet enfant soit abandonné à lui-même. Il faut se souvenir que retirer un enfant est une mesure d'aide pour lui-même.

Il est toujours possible de retirer un enfant sans l'exclure du local ; il est possible à cette fin de prévoir un «coin de repos». Si un enfant doit être exclu de son groupe et de son local, l'exclusion devrait être de courte durée, en évitant que l'enfant puisse interpréter cette mesure comme un rejet ou un abandon.

Contrainte physique : Lorsqu'un enfant perd totalement le contrôle de lui-même et qu'il peut ac-

compiir des actes qui seraient nuisibles à lui-même ou aux autres, l'éducateur (l'éducatrice) peut n'avoir d'autre solution que de le contrôler physiquement. Il ne faut évidemment pas confondre la contrainte physique et le châtiment corporel. La contrainte physique n'est pas une punition, mais bien une mesure d'aide.

Permission et interdiction formelle : La permission peut favoriser une attitude chez l'enfant, désamorcer une provocation, décontaminer une activité. L'interdiction formelle peut être utilisée lorsqu'une situation comporte des dangers méconnus de l'enfant, que ce dernier est sur le point d'aller plus loin qu'il ne le veut, ou qu'il est urgent d'arrêter un enfant et que des explications seraient trop longues à donner.

Promesses et récompenses : Pour que ces moyens soient utilisés efficacement, il faut pouvoir retrouver chez l'enfant les forces suivantes : capacité d'interpréter le présent par rapport à son propre passé, capacité d'accepter une distribution inégale de récompense, capacité de ne pas être fataliste. En fait, plus l'enfant est profondément perturbé, moins il est possible à l'éducateur (l'éducatrice) de recourir à ces moyens.

Punitions et menaces : Habituellement, par ces moyens, l'éducateur (l'éducatrice) cherche à amener l'enfant à augmenter son contrôle de lui-même ; pour que ce contrôle soit effectif, il faut respecter les conditions suivantes : la punition doit être ressentie comme un acte déplaisant ; la frustration doit être reliée à la faute qui a motivé la punition ; la punition doit être acceptée et dirigée vers la part de la personnalité qui a soulevé le problème ; l'agressivité déclenchée par la punition doit permettre un contrôle des impulsions plutôt que de susciter des réactions hostiles ou des attitudes dépressives. La punition n'aura d'effet que si l'enfant reconnait sa responsabilité.

Ces techniques d'intervention, observées par Redl et Wineman, constituent ce que nous pouvons appeler les façons habituelles qu'ont les adultes d'intervenir. Pour qu'une aide soit efficace, il faut respecter certains principes ; d'abord, bien observer la situation, décoder les faits et comprendre l'ensemble du scénario qui se déroule, puis utiliser une technique de manipulation du comportement avec laquelle on est à l'aise, éviter l'affrontement et l'entêtement, enfin comprendre ses propres émotions.

Il n'est pas facile de clarifier ses propres émotions, car très souvent l'enfant qui éprouve des difficultés affectives déclenchera en nous des réactions qui pourront nous étonner. Pour aider un tel enfant, il faut absolument départager ses propres émotions de celles de l'enfant. Lorsque la confusion devient trop grande, il ne faut pas hésiter à recourir à l'aide d'une autre personne pour nous aider à voir clair.

Certaines techniques peuvent davantage convenir à des situations qui mettent en cause des enfants sur-réactifs ; nous pensons notamment aux suivantes : «restriction de l'espace et limitation dans l'usage du matériel», «élimination antiseptique de l'enfant», «contrainte physique» et «punitions et menaces».

Il ne saurait être question d'insister sur la dimension «contrôle» avec des enfants qui ont tendance à se retirer, à être dépressif ou à manifester peu d'initiative. Pour ces enfants, que l'on pourrait appeler «inhibés», nous vous recommandons les attitudes suivantes :

— éviter la surprotection, qui ne ferait que renforcer l'enfant dans son isolement ;
  N.B. — Souvent, le parent hyperprotecteur tentera de transmettre ses peurs à l'éducateur (l'éducatrice) de façon à ce que se prolonge la surprotection.

— privilégier les situations qui sont surtout stimulantes sur le plan social ; à cet effet, nous vous recommandons des programmes de développement de la maturité affective ;

— mettre sur pied un système de responsabilités à l'intérieur duquel l'enfant sous-réactif pourra trouver une valorisation dans l'action ;

— aller chercher l'enfant («reaching out») dans son inhibition, le stimuler à l'expression au moyen d'activités comme les marionnettes, les jeux de rôles, la narration d'histoires, le chant, la danse, etc. ;

— établir une collaboration suivie avec les parents ; insister sur la nécessité pour l'enfant de participer à des loisirs organisés afin de maximiser l'intégration sociale.

Ces moyens ne devraient être utilisés qu'avec la plus grande prudence.

Ces techniques ne sont pas des recettes miracles et l'éducateur (l'éducatrice) ne saurait y avoir recours sans discernement et prudence. Nous croyons que ces techniques constituent un éventail des moyens les plus couramment utilisés et c'est à ce titre que nous vous les proposons.

3. IL VEUT APPRENDRE

3.1 Nous entendons par apprentissage

3.1.1 Un être entier

3.1.2 Il lui faut des énergies

3.1.3 Contribution au développement

3.2 Réussir quoi ?

3.2.1 La compétence

3.2.2 La performance

3.3 Réussir pourquoi ?

3.3.1 Le sentiment de confiance

3.3.2 Et les difficultés

3.4 Réussir pour qui ?

3.5 Réussir comment ?

3.5.1 La pensée magique

3.5.2 La généralisation

3.5.3 La communication

3.5.4 La capacité de s'arrêter

3.5.5 L'attention et la concentration

3.5.6 La capacité d'attendre

3.5.7 L'ouverture et la disponibilité

3.5.8 La capacité d'anticiper

3.6 La réussite et la perception de soi

3.6.1 La solitude et l'estime de soi

3.5.2 La solitude et l'apprentissage

3. IL VEUT APPRENDRE

3.1 Nous entendons par apprentissage ...

Nous attendons par situation d'apprentissage toute situation vécue par l'enfant. En effet, nous croyons que tout vécu comporte un apprentissage : que ce soit une situation facilement gratifiante ou difficile à vivre, l'enfant, s'il est bien supporté, pourra en tirer profit. Ses expériences seront la base de son savoir, surtout au préscolaire ; de plus, à plus forte raison avec un enfant ayant une difficulté comportementale, la notion d'échec devrait faire place à celle d'expérience qui peut toujours être profitable. Dans une classe de préscolaire, toute forme d'activité suggérée ou choisie par l'enfant comporte un apprentissage. Tous les jeux, toutes les relations sociales devraient permettre à l'enfant de s'épanouir. Mais, pour se développer, l'enfant doit pouvoir vivre des activités. L'éducateur (l'éducatrice) a donc un rôle important à jouer puisqu'il (elle) doit mettre à la disposition de l'enfant un lieu et des matériaux permettant son développement optimal.

3.1.1 Un être entier

L'enfant qui éprouve des difficultés d'adaptation manifestera d'autant plus des attitudes défensives qu'il sera confronté à des défis qu'il jugera insurmontables. Il réagira avec toute sa personnalité. Il mobilisera toutes ses énergies. Il ne pourra accepter de vivre des expériences nouvelles qu'après s'être assuré qu'il n'y a pas là de danger pour lui.

On ne peut demander à un enfant d'oublier ses expériences négatives, ses échecs passés constituant souvent un empêchement à l'acceptation de situations nouvelles. Il sera d'autant plus réticent à s'ouvrir à la nouveauté que ses tentatives antérieures auront été soldées par des blessures. Il peut donc souvent nous arriver de ne pas comprendre pourquoi un enfant refuse une situation qui nous semble n'être que gratifiante pour lui. Il ne faut donc pas oublier que l'enfant vit le présent avec toute son histoire et que plus il se sera senti blessé, moins il s'ouvrira facilement. C'est un être entier qui vibre à tout ce qui l'entoure.

3.1.2 Il lui faut des énergies

Toutes ces énergies consacrées pour se défendre contre une réalité perçue comme menaçante, il ne pourra les utiliser à se développer. L'on remarquera souvent chez des enfants de brusques chutes d'énergie ; il faut comprendre que cette apparente apathie peut correspondre à une réelle nécessité de repos.

Ces phénomènes énergétiques peuvent sembler inexplicables, sauf si l'on comprend bien ce qu'un enfant peut dépenser comme énergie à se défendre ; soit en agressant, en criant, en provoquant, en bougeant, en courant, soit en se retirant, en évitant le contact, en se retenant de parler, en se cachant, en se bâtissant un monde imaginaire ...

3.1.3 Contribution au développement

Même si ces énergies dépensées défensivement correspondent au mode le plus économique trouvé par l'enfant, il n'en demeure pas moins que, relativement à son développement, elles sont plutôt stériles. En effet, ces dépenses d'énergie utilisées défensivement ne servent chez un tel enfant qu'à le maintenir dans un équilibre précaire avec son environnement. Comment un enfant qui ne fonctionne que pour assurer sa survie ou sa sécurité peut-il être ouvert au monde et être perméable à des situations qui contribuent à son développement ?

L'état d'équilibre avec l'environnement étant facilement menacé de rupture, il n'y a presque plus de possibilités pour des situations nouvelles, une confrontation avec la nouveauté étant trop dangereuse. C'est pourquoi l'on dit souvent de ces enfants qu'ils fonctionnent par stéréotypes comportementaux.

3.2 Réussir quoi ?

3.2.1 La compétence

Cet enfant qui ne sait comment jouer ou participer à des activités, qui est intolérant, agressif ou retiré ne peut avoir un sentiment de compétence personnelle très grand. Toute situation qu'il vivra comme un échec renforcera ce sentiment d'incompétence personnelle ; il faut être conscient qu'on fait continuellement appel à ses compétences autant cognitives, physiques, affectives que sociales.

3.2.2 La performance

L'enfant sait par expérience qu'il sera jugé sur sa performance (capacité de respecter les règles d'un jeu, capacité de se faire ou de garder des amis, capacité de s'habiller seul, de bien manger, d'ajuster le ton de sa voix, etc.) ; c'est pourquoi, plutôt que d'avoir une contre-performance (échouer), il choisira d'éviter, de bâcler, de fuir ... ; le sentiment de confiance en soi se bâtit entre autres par des expériences qu'on aura jugées pour soi et pour les autres.

3.3 Réussir pourquoi ?

3.3.1 Le sentiment de confiance

Par ses réussites, l'enfant se rassure sur sa propre valeur et se dote de moyens qui lui permettront de faire face à de nouveaux défis. Les réussites sont capitales ; l'éducateur (l'éducatrice), par sa connaissance de l'enfant, dosera les difficultés auxquelles ce dernier sera confronté. Trop, c'est l'échec, pas assez, c'est dévalorisant. Il ne faut pas oublier que certains enfants recherchent les situations d'échec ; dans de tels cas, l'éducateur (l'éducatrice) devra aider l'enfant à ne se fixer que les défis à sa mesure.

3.3.2 Et les difficultés ...

L'enfant mésadapté socio-affectif se refuse habituellement à assumer ses difficultés. «Et les difficultés sont inévitables.» Sa façon de vivre les difficultés variera entre la négation («Non, je n'ai pas manqué mon coup»), la colère ou la désorganisation («Je vais tout briser»), le déplacement de la responsabilité («Ce n'est pas de ma faute, c'est à cause de lui»), et même le refus d'être confronté à une difficulté («C'est trop facile, je sais comment faire, je l'ai déjà fait», etc.). L'éducateur (l'éducatrice), par son attitude, peut faire sentir à l'enfant que les difficultés ne remettent pas en question toute sa valeur, mais qu'elles font nécessairement partie de son développement.

3.4 Réussir pour qui ?

Pour ses parents, pour ses amis, pour son éducateur (son éducatrice), pour lui-même, en fait il accepte de relever un défi pour toutes ces personnes. Si sa réussite fait plaisir à tout le monde, son échec peut peiner tous ces gens. Quand on a une personnalité fragile, peut-on prendre le risque d'indisposer tant de personnes ? Il est nécessaire que l'éducateur (l'éducatrice) exprime des attentes à cet enfant, mais en étant bien attentif (attentive) à ce qu'elles ne soient pas paralysantes ou angoissantes. Faire confiance à un enfant, ce n'est pas lui confier des responsabilités trop lourdes, mais bien respecter ses capacités et son rythme de développement.

3.5 Réussir comment ?

Souvent nous nous demandons ce qui fait qu'un enfant n'apprend pas, ou oublie ce qu'il apprend, autant dans sa vie sociale que, par exemple, dans des exercices de manipulation. En fait plusieurs aspects concourent à cette inadéquation de l'enfant avec la réalité.

Tous les aspects qui seront décrits ci-dessous sont des caractéristiques du développement qui peuvent avoir des effets bons ou mauvais pour l'enfant. C'est la concordance entre ce que l'enfant doit vivre et le degré de développement de ses habiletés qui vous amènera à dire qu'il est ou n'est pas en difficulté.

Nous vous présentons des éléments qui peuvent créer des problèmes chez l'enfant en difficulté comportementale.

3.5.1 La pensée magique

La pensée magique existe chez l'enfant. Elle est ce moyen qu'utilise l'enfant pour comprendre et expliquer le monde qui l'entoure. C'est une étape dans le développement de sa pensée causale. Elle est donc nécessaire et constitue une part normale de son interprétation de la réalité. Mais lorsqu'elle devient chez lui un moyen de se défendre contre cette réalité, elle constitue un écran qui limite son développement. Cette pensée peut permettre une fuite plutôt qu'un contact et, à ce titre, rendre les fonctionnements cognitif, affectif ou social pratiquement nuls.

3.5.2 La généralisation

L'enfant du préscolaire, dans sa démarche pour définir adéquatement des concepts, a recours à la classification, à la catégorisation, à la systématisation et à l'organisation.

De cette façon, il peut comprendre des règles et des principes. Il peut ainsi commencer à percevoir le tout plutôt que d'être attiré uniquement par les parties. Cette capacité à comprendre le principe même du «tout» l'amène à être capable de généraliser. Une incapacité à généraliser se retrouve très souvent chez l'enfant mésadapté et entraîne un dysfonctionnement social. La rigidité de cet enfant l'empêche d'accéder à la généralisation ; pour passer de la souplesse, à de la disponibilité émotionnelle. Or il nous apparaît évident que ce qui caractérise l'enfant éprouvant des difficultés comportementales est justement cette rigidité, cette stéréotypie qu'il manifeste dans la plupart des situations. Il n'a de fait réussi à inventer que peu de réponses aux différentes problématiques que pose la vie.

3.5.3 La communication

Nous croyons que la parole dans la communication ne représente qu'environ 10 pour 100 du message transmis. C'est donc dire que le langage corporel occupe une place importante dans la communication. Le ton de la voix, l'expression du visage,

le langage corporel sont autant de véhicules de messages qu'il faut savoir décoder. L'enfant mésadapté aura précisément de la difficulté à décoder correctement ces types de langage. C'est pourquoi il est susceptible de réagir de façon inattendue, parfois incompréhensible. Peut-être doit-on lui enseigner ce que les autres apprennent naturellement sans effort particulier. L'éducateur (l'éducatrice) devrait toujours vérifier si l'enfant a bien compris le sens d'une consigne, en cherchant à éviter que ses messages verbaux et non-verbaux ne se contredisent.

3.5.4 La capacité de s'arrêter

Une tendance à poursuivre une activité longtemps après qu'il y a eu nécessité logique de le faire entraîne chez l'enfant de graves dissonances sociales. En effet, ne sachant quand s'arrêter, il poursuivra des gestes ou des conversations, même si ça doit choquer ou blesser les autres. L'éducateur (l'éducatrice) devrait garder en mémoire que très souvent l'enfant qui a des difficultés sur ce plan doit être rappelé à la réalité par une intervention quelconque. Un tel enfant doit apprendre à vivre en harmonie avec son environnement.

3.5.5 L'attention et la concentration

L'attention, généralement considérée comme un préalable important à l'apprentissage, peut faire défaut chez certains enfants. Les signes typiques en sont : de la difficulté à établir le contact visuel avec celui qui parle, de la difficulté à porter son regard sur son travail, de la difficulté à ne pas parler en même temps que d'autres, de l'agitation motrice, de la difficulté à écouter, l'absence de réponse à l'appel de son nom, de la difficulté à observer des consignes, peu de réponses correctes aux questions, etc. Ces difficultés exercent un effet considérable sur le plan social ; en effet, un tel enfant ne peut facilement prêter attention à l'ensemble d'une situation. Ainsi il est atteint, entre autres, dans le développement de sa perception sociale avec toutes les conséquences qui s'ensuivent dans ses rapports avec les autres.

3.5.6 La capacité d'attendre

La difficulté de remettre à plus tard une satisfaction diminue la capacité de considérer les conséquences de ses actes. Chez le mésadapté socio-affectif, l'impulsion est plus forte que le contrôle de soi ; les mécanismes inhibiteurs ne fonctionnent pas adéquatement. On retrouve souvent l'hyperactivité associée à l'impulsivité, ces comportements étant étroitement reliés. Une grande difficulté à inhiber ses actions isole socialement l'enfant. Il ne peut, en fait, tenir compte de la position ou des désirs des autres enfants ou de l'adulte. Au jeu, cet enfant sera fatalement rejeté par ses pairs, s'il n'apprend pas à décoder la réalité sociale du jeu.

3.5.7 L'ouverture et la disponibilité

Retrouver un certain degré d'égocentrisme chez un enfant de quatre ou cinq ans est tout à fait naturel. Par contre, une incapacité à tenir compte de l'autre et de certaines contraintes sociales isolera un enfant. Très souvent, cet isolement prendra la forme du rejet d'un enfant par ses pairs, et nous croyons qu'un enfant a besoin d'interactions sociales, c'est-à-dire de confrontations, de négociations et d'ajustements pour vivre des situations d'apprentissage stimulantes et enrichissantes.

3.5.8 La capacité d'anticiper

Une faible capacité d'anticipation peut entraîner chez un enfant de sérieuses conséquences telles que poser des gestes irréfléchis ou être difficilement capable de se préparer ou de s'organiser pour faire face aux situations. Un tel enfant donnera très souvent l'impression d'être dépassé par les événements ou d'avoir des réponses inadéquates aux impératifs de la vie quotidienne.

Évidemment, chez un enfant de quatre ou cinq ans cette capacité d'anticipation est relativement peu développée, mais elle l'est suffisamment pour lui permettre de prévoir les conséquences des gestes qu'il fait, d'organiser ses activités (préparer son matériel, prévoir des étapes, anticiper un dénouement, etc.), de prévoir les réactions des autres, de savoir quand faire le geste qu'il faut, etc. Il n'est pas question pour un enfant de 4 à 5 ans d'être capable de faire de la prévision à long terme ou de la planification élaborée ; son vécu est plus proche du quotidien sauf pour les grands événements à forte résonance affective.

3.6 La réussite et la perception de soi

3.6. La solitude et l'estime de soi

On s'entend pour dire que l'estime de soi dépend du jugement que l'on porte sur sa propre valeur, du jugement des autres ou de leur réaction face à soi, enfin de sa propre interprétation de leur réaction.

Évidemment, si un enfant est effectivement rejeté, il a de fortes chances de se percevoir négativement. S'il se perçoit négativement, il peut se défendre avec les comportements suivants : la pontification, l'entêtement, la bouffonnerie, le négativisme, l'agression, l'insulte, etc. Il peut aussi devenir le bouc émissaire de son groupe, encourageant pres-

que les autres à le dénigrer. Même si à l'occasion un tel enfant reçoit des messages d'appréciation, de gratitude, d'encouragement, il aura tendance à les nier, à les refuser, donc à conserver son image négative. En effet, plus il se percevra négativement, plus il aura tendance à refuser que les autres le perçoivent favorablement. Une image négative de soi est associée à un sentiment d'échec, de dévalorisation.

Le seul fait qu'un enfant refuse généralement de se confronter à des défis peut nous laisser supposer qu'il vit un sentiment d'échec. Nous savons aussi que le sentiment d'échec à l'école est l'une des sources principales d'une faible estime de soi. Comment un enfant de 4 à 5 ans peut-il apprendre à jouer adéquatement son rôle social à la maternelle, s'il est persuadé qu'il a peu de valeur et convaincu que ses échecs sont insurmontables ?

3.6.2 La solitude et l'apprentissage

Un enfant qui a une faible estime de lui-même sera particulièrement isolé socialement et les autres le traiteront selon la perception qu'il aura de lui-même (s'il se perçoit comme un enfant peu intéressant, sans valeur, les autres le trouveront peu intéressant, etc.). L'image qu'un enfant a de lui-même dépend en bonne partie du sentiment de compétence qu'il éprouve dans les éléments présentés de 3.5.1 à 3.5.8. Le vécu de l'enfant au préscolaire se traduit par des apprentissages au moyen d'activités où l'aspect social occupe une place importante. L'éducateur (l'éducatrice) aura donc à prêter une attention toute spéciale à la perception qu'un enfant a de lui-même. Chez un enfant en difficulté comportementale, l'image qu'il a de lui-même est habituellement inadéquate ; l'on retrouvera par exemple chez les enfants sous-réactifs une faible estime de soi et chez les enfants sur-réactifs une image de soi survalorisée où la toute-puissance occupe une place prépondérante ; les apprentissages s'avéreront plus ou moins harmonieux à cause de cette réalité.

4. LE PROGRAMME

4.1 Il est au préscolaire

4.2 Les orientations du programme

4.3 Ce programme est-il pour lui ?

4.4 Les activités sont-elles adaptées ?

4. LE PROGRAMME

4.1 Il est au préscolaire

«J'ai 4 ou 5 ans, je viens de la maison ou d'une garderie et j'arrive dans un nouveau milieu. Pour les autres enfants, cela peut sembler facile ; pour moi que de défis ; de nouveaux locaux, de nouveaux adultes, un nouvel autobus, de nouveaux amis, quelques activités nouvelles, etc.»

Nous devons savoir qu'en s'intégrant entre autres à la maternelle, l'enfant aura à relever des défis qui devraient l'amener à :

— parfaire son équipement moteur, sensoriel et cérébral : la maturation neurologique devrait pouvoir se faire harmonieusement, permettant à l'enfant de vivre adéquatement toutes les situations ;

— être capable de quitter sans trop d'angoisse ses parents : les angoisses de séparation sont des vécus que l'enfant devrait pouvoir affronter ;

— être capable de s'attacher à d'autres adultes : l'éducateur (l'éducatrice) devrait arriver à être perçu(e) par l'enfant comme une personne distincte plutôt que comme le prolongement des parents ;

— être capable de partager avec d'autres enfants : il ne s'agit pas ici du partage spontané et facile, mais plutôt de l'apprentissage de la négociation, surtout en ce qui concerne l'obtention de l'attention de l'adulte ;

— être capable d'expérimenter la nouveauté : cela suppose une sécurité personnelle suffisante qui permette d'aller vers l'inconnu (nouveaux jeux, nouvelles relations, nouveaux défis, etc.) ;

— avoir le désir de grandir, de mûrir : être capable d'augmenter son autonomie, manifester cette volonté de prendre de la distance face à l'adulte, de faire les choses par lui-même ;

— être capable de se comparer aux autres : pouvoir supporter la compétition et, au moyen de comparaisons, être capable d'apprécier ses forces et ses limites ;

— etc.

Les exigences du contexte scolaire vont dans le sens des capacités que nous venons d'énumérer. Tout cela pour souligner à quel point un enfant présentant des fragilités à son entrée en classe de maternelle peut être confronté à des défis très difficiles à relever.

4.2 Les orientations du programme

Les trois objectifs poursuivis par le nouveau programme du préscolaire (apprendre à se connaître soi-même, à entrer en relation avec les autres, à interagir avec son environnement) nous semblent correspondre aux trois principales dimensions du développement de la personne.

Que ce soit, comme nous pouvons le retrouver dans le programme, «découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées, s'habiliter à répondre à ses propres besoins, que ce soit s'éveiller à des réalités sociales et culturelles, s'habiliter à entrer en relation avec les autres, que ce soit s'approprier des informations significatives, s'habiliter à agir sur ce qui l'entoure», toutes ces réalités peuvent constituer des pierres d'achoppement pour l'enfant à la personnalité fragile.

Toutes ces habiletés qui normalement s'acquièrent lentement par la plupart des enfants peuvent devenir des cauchemars pour quelques-uns. Car, évidemment, le développement de ces habiletés s'appuie sur des forces antérieurement acquises ; si ces forces font défaut, si la base est absente ou trop fragile, de tels objectifs ne sauraient représenter que de lointains défis.

4.3 Ce programme est-il pour lui ?

Oui, dans la mesure où l'enfant possède les forces de base qui lui permettent de s'intégrer à la classe de maternelle. Comme le programme de la classe maternelle est adaptable aux caractéristiques individuelles de chaque enfant, il ne devrait pas y avoir de difficulté. Évidemment ce sera plus difficile pour l'enfant qui n'a pratiquement aucune autonomie, aucune confiance en lui-même ou dans l'adulte, qui n'a pas le sentiment de sa propre existence, qui perçoit tous les autres comme une menace à son intégrité, qui n'est pas dissocié de sa mère, qui n'a pas la permanence de l'objet, etc. Par contre le programme permet de rejoindre cet enfant et de l'aider.

4.4 Les activités sont-elles adaptées ?

Est-il vraiment nécessaire de penser, de prévoir et d'organiser d'autres activités pour ces enfants à comportements difficiles ? Nous pensons que oui, à condition que ça n'implique ni une réorganisation du groupe ni la reconnaissance d'un statut tellement privilégié que ça choque le groupe. Ces enfants peuvent avoir besoin de plus d'activités de stimulation ou d'apprentissage du contrôle de soi ; ils devraient aussi avoir la possibilité de s'abstenir d'activités trop exigeantes, etc.

Peu importe ce qui doit être fait, il faut penser à micrograduer les étapes. Il faut surtout accompagner l'enfant fragile ; ses hésitations, ses peurs, ses régresssions ou ses agressions seront autant de situations difficiles dans lesquelles il aura besoin d'aide. L'enfant qui manifeste des problèmes comportementaux insécure son groupe ; chaque intervention devrait tenir compte de ces deux dimensions. D'une façon particulière, nous croyons que certains jeux individuels ou d'équipe ainsi que certains exercices de développement peuvent provoquer chez l'enfant fragile des réactions insécurisantes pour le groupe. Il ne faut pas oublier que le groupe constitue une entité avec sa propre vie affective dont il faut tenir compte. Le groupe a besoin de se sentir protégé, encadré, stimulé, aidé. Dans une situation où un enfant se désorganise ou manifeste des comportements pouvant être perçus comme bizarres, le groupe aura besoin d'aide. Nous vous suggérons dans de tels cas d'interpréter au groupe ce que vit cet enfant ou faire sentir au groupe que vous êtes capable d'intervenir, etc.

Chaque intervenant devrait respecter certaines règles ; pour les définir, nous nous sommes inspirés de Jack et Johnson (1971)[1]. Aucune des règles que nous définirons ne constitue une intervention ou une attitude exceptionnelle, sauf qu'auprès d'enfants en difficulté comportementale, le fait de ne pas tenir compte d'une ou de plusieurs de ces dimensions peut entraîner des conflits qui seront difficiles à résoudre. Nous avons tenté d'illustrer quelques conséquences possibles de l'ignorance de ces dimensions de la part de l'éducateur (l'éducatrice).

1. planifier soigneusement les mises en situation : les hésitations en cours d'activités pourraient déclencher de l'insécurité ;

2. connaître à fond l'activité pour la même raison ;

3. maintenir les règles établies : l'adulte qui modifie les règles au cours d'un jeu provoquerait là aussi de l'insécurité et conséquemment de la désorganisation ;

4. prévoir et réunir tout le matériel nécessaire aux activités ; sinon, il y aura des temps morts, le rythme de l'activité sera brisé, et c'est au moment de ces flottements que peuvent apparaître les comportements perturbés ;

5. prévoir un espace adéquat : sinon, dans un espace trop restreint on peut assister à des affrontements entre les enfants pour la défense de l'espace personnel, et certains enfants ont peu de tolérance à la violation de leur territoire ;

6. annoncer le jeu ou l'activité : cela permet à l'enfant de se préparer psychologiquement, sinon un enfant pourrait se sentir précipité dans l'inconnu et réagir défensivement ;

7. utiliser des consignes verbales simples : toute surcharge verbale peut entraîner de la confusion chez certains enfants et se traduire par de l'insécurité ;

8. participer à certains jeux ou activités : cela permet de sécuriser certains enfants (ils se sentent accompagnés) ;

9. proposer des activités dans lesquelles tous les enfants sont actifs : attendre dans une file, par exemple, peut amener un enfant à se désorganiser ;

10. prévoir la durée du jeu ou de l'activité : de façon à ce que la fatigue ou la frustration n'entraîne pas la désorganisation ;

11. insister, quand c'est indiqué, sur le rangement du matériel : sinon, certains enfants pourraient chercher à désorganiser leur environnement, ne sentant pas que c'est une valeur pour l'éducateur (l'éducatrice) ;

12. demeurer ferme mais juste : les enfants sur-réactifs surtout ont besoin de sentir un encadrement ferme, non pas rigide mais sécurisant ; ils doivent pouvoir compter sur le contrôle fourni par l'éducateur (l'éducatrice).

Ces principes ne constituent qu'un rappel ; nous croyons que d'une façon générale les éducateurs (éducatrices) y font déjà référence.

Comme pour décrire les enfants manifestant des difficultés comportementales, nous nous sommes inspirés des deux grandes catégories de D.H. Stott (1975), soit les enfants sous-réactifs et les enfants sur-réactifs ; ces deux types de comportement demanderont de l'éducateur (l'éducatrice) des suggestions d'activités et des attitudes passablement différentes. En effet, autant la dimension contrôle et réduction des stimulations auront leur importance pour les enfants ayant des comportements suractivés, autant la stimulation sera nécessaire pour les enfants qui auront tendance à être inhibés.

1 Jack, Harold R., Johnson, Levi E., *Physical Activities for Mentally and Emotionaly Handicapped Children*, Temple Université, Philadelphia, P.A. U.S.A., 1971, 65 p.

5. LES AIDER À APPRENDRE, OUI ; MAIS COMMENT ?

5.1 Quelques principes et définitions

5.2 Il existe des conditions favorables

5.2.1 Le temps

5.2.2 L'espace

5.2.3 Le déroulement des activités

5.3 Les erreurs sont permises

5.4 Le temps, un allié sûr

5. LES AIDER À APPRENDRE, OUI ; MAIS COMMENT ?

5.1 Quelques principes et définitions

Si l'enfant apprend en vivant des situations, quel rôle peut jouer l'éducateur (l'éducatrice) ? Nous croyons qu'il (elle) est avant tout une personne qui accompagne l'enfant dans sa démarche. Cet accompagnement est essentiellement actif ; il (elle) peut suggérer, conseiller, mettre en garde et dans certains cas interdire, ce qui se traduit dans le programme d'éducation préscolaire par stimuler, supporter, confronter.

Dans un sens, il (elle) facilite la mise en situation de l'enfant avec ce qu'il a à vivre ; ces actes de l'éducateur (l'éducatrice) sont pour nous de la «didactique». C'est pourquoi nous entendons par «didactique» l'ensemble des moyens mis en oeuvre par l'intervenant(e) pour mettre en relation, le plus adéquatement possible, l'enfant et la situation qu'il choisit de vivre.

L'apprentissage de l'enfant se situant dans un continuum existentiel, il ne faudrait pas s'étonner de constater certaines difficultés ou résistances de sa part. Il faut comprendre qu'une activité vécue par l'enfant comporte au moins deux dimensions, une première constituée de la réalité objective avec ses défis réels, inhérents à la situation, et une seconde, celle des résonances affectives, par exemple une réalité plus symbolique. L'enfant réagit en fonction de ce qu'il perçoit, imagine, ressent.

Chaque fois qu'un éducateur (une éducatrice) accompagne un enfant, il (elle) devrait tenir compte de ces deux dimensions. D'abord, dans un premier temps, afin d'éviter de déclencher des résistances inutiles, il ne faut pas suggérer à l'enfant des activités trop difficiles. Ensuite, dans un deuxième temps, il faut chercher à bien décoder l'élément qui déclenche des résistances chez l'enfant à cause de sa valeur symbolique. C'est habituellement ce type de résistance qui est le plus difficile à percevoir et à comprendre.

Par exemple, si un enfant refuse de jouer avec de la pâte à modeler, du sable ou de l'eau, s'il refuse de courir, de danser ou de chanter, s'il objecte à se raconter ou à jouer avec les autres, il est possible que sa résistance provienne de la signification symbolique des matériaux ou des jeux et que cela provoque en lui des résonances affectives lui rendant ces activités très difficiles à vivre. Involontairement, en proposant une activité à un enfant, l'éducateur (l'éducatrice) peut réveiller chez lui un problème antérieurement vécu.

Dans de telles situations, il ne saurait être question de conscientiser ces conflits internes, mais plutôt, avec l'enfant, il convient :

— d'explorer ses difficultés, dans un contexte privilégié et en se limitant aux manifestations directement observables ;

— de mettre l'accent sur ses progrès réalisés, dans une perspective de continuité tout en indiquant le sens de la démarche.

De plus, avec les enfants de quatre et cinq ans manifestant des difficultés comportementales, l'on retrouve très souvent des indices marqués d'immaturité, tels que de la dépendance exagérée face à l'adulte, la peur des situations nouvelles, une faible capacité d'anticipation, une motricité inadéquate, un langage limité, etc. Il faut alors considérer d'une façon particulière le temps, l'espace et le défoulement des activités, c'est-à-dire les conditions qui peuvent être favorables ou pas à l'enfant.

5.2 Il existe des conditions favorables

Il peut être relativement facile d'aider un enfant à mieux vivre une situation ; l'éducateur (l'éducatrice) sait d'expérience qu'il existe des facteurs qui facilitent les choses. Le contenu de l'activité et la façon particulière de la vivre étant presque exclusivement du ressort de l'enfant, il ne reste à l'intervenant(e) que la possibilité d'agir sur les conditions dans lesquelles l'activité se déroule, c'est-à-dire sur ce qui l'entoure. Ces conditions peuvent être favorables ou défavorables.

5.2.1 Le temps

L'enfant mésadapté socio-affectif aura souvent des difficultés à se situer dans le temps ; il s'agira de l'amener à objectiver le temps au moyen d'horaires pour la semaine, la journée ou la demi-journée, l'activité, et faire en sorte qu'il puisse confronter sa perception du temps avec un temps objectivé.

L'éducateur (l'éducatrice) peut avoir à faire face à des problèmes à propos de la notion de durée, d'anticipation, de planification, etc.

Une notion perturbée du temps est un indice important de difficulté.

5.2.2 L'espace

L'enfant sous-réactif et l'enfant sur-réactif manifesteront tous deux de l'anxiété lorsqu'ils seront confrontés à des espaces trop vastes ; le premier aura tendance à se réfugier dans un coin ou dans les bras de l'éducateur (l'éducatrice), le second à courir

et à crier comme s'il était aspiré par ce grand espace. Nous croyons qu'en général un espace restreint, stable et familier sera plus facile d'adaptation pour l'enfant. L'enfant doit s'habituer à accepter au moins deux types d'espace, soit un espace privé, personnel, qu'il devra apprendre à faire respecter, et un espace communautaire, qu'il devra apprendre à partager.

L'enfant sous-réactif aura tendance à se réfugier dans son espace privé, qu'il aura plus ou moins de facilité à défendre, et l'enfant sur-réactif aura plutôt tendance à envahir tous les espaces, mais avec de la difficulté à se stabiliser dans son espace personnel.

L'éducateur (l'éducatrice), comme adulte responsable, aura à protéger tous les espaces ainsi que leurs fonctions respectives.

5.2.3 *Le déroulement des activités*

L'enfant fragile sur les plans affectif et social se sécurise très souvent dans sa capacité d'anticiper les événements ; à cette fin, il serait utile de ritualiser jusqu'à un certain point le déroulement des activités. Créer des routines stables dans le temps permet à ces enfants d'anticiper plus facilement les événements et ainsi de s'y mieux préparer.

5.3 Les erreurs sont permises

Travailler avec des enfants à la personnalité fragile nous amène souvent à ressentir une responsabilité toute particulière. L'on peut facilement se sentir coupable d'avoir fait des gestes qui n'étaient pas parfaitement adéquats. Surtout avec des enfants sous-réactifs, qui peuvent se replier au moindre rapprochement, l'on peut facilement avoir l'impression de ne pas faire les bons gestes ou de ne pas avoir les bonnes attitudes.

C'est pourquoi nous disons que les erreurs sont permises ; en fait, ce ne sont pas des erreurs, mais plutôt des tâtonnements, c'est-à-dire une recherche active des meilleurs moyens pour aider un enfant manifestant des difficultés.

5.4 Le temps, un allié sûr

Si, d'une part, les tâtonnements sont chose normale, prendre son temps peut signifier une prudence souhaitable. Autant certaines interventions doivent être rapides et sans équivoque, par exemple, lorsqu'il s'agit de garantir la sécurité d'un enfant ou du groupe, autant certaines autres doivent être réfléchies et mesurées.

Vouloir à tout prix rendre normaux des comportements inadéquats risque de provoquer un durcissement chez l'enfant. Une recherche lente et progressive des interventions appropriées représente certainement un meilleur gage d'aide à l'enfant.

Pour un enfant manifestant de sérieuses difficultés comportementales, il n'y a pas de recettes miracles. Mieux vaut de petits progrès dans de petites choses qu'une recherche stérile de solution totale. Il faut compter avec le temps ; aussi bien s'en faire un allié.

6. L'ÉVALUATION

6.1 Une nécessité ?

6.2 Quelques principes

6.2.1 Une situation globale

6.2.2 L'environnement scolaire

6.2.2.1 Les facteurs organisationnels

6.2.2.2 Les facteurs humains

6.2.3 L'environnement familial

6.2.3.1 Les facteurs organisationnels

6.2.3.2 Les facteurs humains

6.2.4 L'enfant

6.2.5 Un contexte

6.3 Il peut y avoir tant de façons de procéder

6.3.1 Un modèle dynamique

6.3.2 Une méthodologie

6.4 Le plan d'intervention

6.4.1 Les objectifs

6.4.2 Les moyens

6.4.3 L'évaluation continue

6. L'ÉVALUATION

6.1 Une nécessité ?

D'abord précisons que selon nous, peu importe la forme qu'elle prend, il se fait toujours une évaluation. Les questions que l'on devrait se poser sont les suivantes :

— Est-ce que je sais «ce que je veux évaluer» ? (le quoi)

— Est-ce que je sais «pourquoi» je veux évaluer ? (l'objectif visé)

— Est-ce que je sais «comment» je veux évaluer ? (les moyens)

— Est-ce que j'ai prévu l'utilisation des résultats obtenus par l'évaluation ? (le plan d'intervention)

6.2 Quelques principes

6.2.1 Une situation globale

L'évaluation d'une situation où l'on retrouve un ou plusieurs comportements difficiles devrait porter sur les trois dimensions suivantes : l'environnement proposé à l'enfant (activités, horaire, organisation de l'espace, etc.) ; les attitudes des personnes ; c'est-à-dire, d'une part, la façon dont l'intervenant(e) met l'enfant en relation avec la situation à vivre, d'autre part, les enfants du groupe, enfin l'enfant lui-même, dans ses façons de s'adapter aux autres et à son environnement.

Toutes ces dimensions ne représentent en fait que l'interaction dynamique de l'enfant avec son environnement au sens large du terme. L'environnement de l'enfant peut se partager en deux : son environnement scolaire et son environnement familial. Dans chacun des deux, il faudrait considérer à la fois les dimensions humaine (facteurs humains) et physique (facteurs organisationnels). (voir tableau 6-1)

6.2.2 L'environnement scolaire

Pour l'éducateur (l'éducatrice), la classe de maternelle constitue un endroit privilégié où peuvent se manifester des difficultés comportementales ; c'est pourquoi nous disons que les premières questions à se poser, et éventuellement les premières interventions systématiques à effectuer, devraient se situer dans le milieu scolaire.

6.2.2.1 Les facteurs organisationnels

Nous croyons qu'avant d'examiner de plus près le comportement d'un enfant, il serait préférable d'étudier ce qui lui est proposé. Une évaluation du programme d'activités (en termes de pertinence, de durée, d'agencement, etc.) de l'organisation matérielle du local, de l'équilibre dynamique du groupe d'enfants, etc. pourrait rendre inutile l'évaluation approfondie d'un enfant.

6.2.2.2 Les facteurs humains

Nous savons que les attitudes d'un adulte sont déterminantes dans le comportement d'un enfant ; c'est pourquoi, avant d'évaluer un enfant, nous disons que l'intervenant(e) devrait examiner ses propres attitudes. L'enfant agit, réagit vis-à-vis de l'adulte, interagit avec lui ; il peut aussi n'être que réactif vis-à-vis de l'adulte, ce qui se traduira par un comportement particulier. Les adultes constituent un des deux pôles humains autour desquels gravitent les enfants ; l'autre est constitué par les pairs, c'est-à-dire les autres enfants. La façon dont un enfant perçoit ses pairs est hautement significative de ses forces d'adaptation et de son degré de socialisation.

6.2.3 L'environnement familial

Une évaluation qui ne tiendrait pas compte du milieu familial serait incomplète. C'est pourquoi nous insistons pour qu'une connaissance du vécu familial de l'enfant fasse partie de l'évaluation.

6.2.3.1 Les facteurs organisationnels

Connaître les conditions à l'intérieur desquelles vit l'enfant, à savoir le contexte matériel (ex.: maison, logement, appartement, terrain de jeux, espace privé pour l'enfant, enfin toutes les conditions matérielles) et le type d'organisation qui prévaut dans sa famille (le travail des parents, leur présence, l'alimentation, le sommeil, etc.) constitue un élément important pour la connaissance de la dynamique d'un enfant. Cela dans le but de connaître comment l'enfant s'adapte à toutes ces conditions. Il est important de ne pas oublier que c'est plutôt «comment» l'enfant vit ces conditions qu'il nous importe de savoir, plutôt que les conditions elles-mêmes.

Chaque famille ayant son propre système de valeurs, il est essentiel de ne considérer que la façon dont l'enfant s'y est adapté et comment, à partir de ces valeurs, il peut s'adapter à son environnement social, cela sans porter de jugements de valeur.

6.2.3.2 Les facteurs humains

Il importe de connaître comment l'enfant perçoit ses parents, sa fratrie, ses amis et aussi de savoir comment l'enfant est perçu par sa famille. La façon dont un enfant est perçu par sa famille (enfant

agressif, craintif, difficile, désobéissant, turbulent, retiré, gêné, passif, menteur, fugueur, etc.) constitue souvent le modèle auquel il s'identifie et se conforme. Il y a là une masse importante d'informations qui peuvent contribuer de manière constructive à une meilleure compréhension de l'enfant.

6.2.4 L'enfant

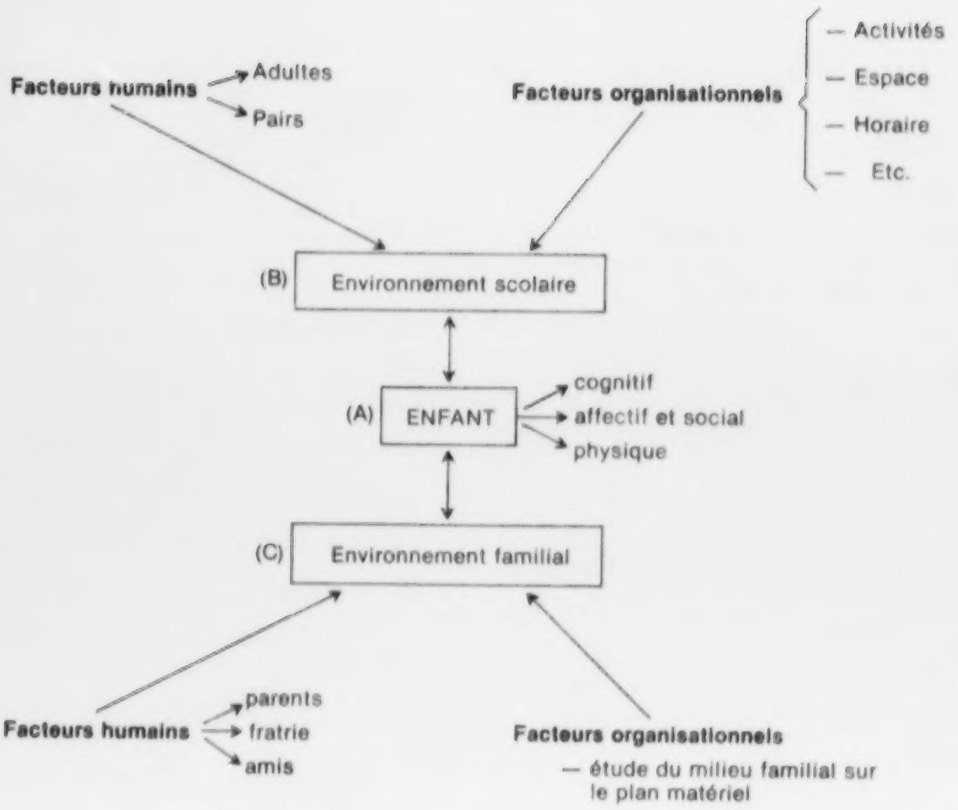
Lorsque l'on veut évaluer le comportement d'un enfant, l'on devrait le faire en se conformant à son cycle naturel de vie, c'est-à-dire en le regardant vivre dans l'ensemble de ses activités, autant dans ses activités d'apprentissage que dans les transitions et dans ses routines (collations, vestiaire, sieste, etc.). Il faut pouvoir en arriver à saisir l'ensemble du vécu de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble des interactions entre l'enfant et son environnement (scolaire et familial).

6.2.5 Un contexte

L'évaluation du comportement d'un enfant, que ce soit à des fins de dépistage, d'intervention, d'aide ou de classement, devrait être réalisée en majeure partie par l'éducateur (l'éducatrice), principalement à l'intérieur de son groupe et en tenant compte des quelques principes proposés en 6.2. Des contraintes de présence et de participation à la vie de groupe des enfants nous indiquent les limites de la forme que devrait prendre l'évaluation.

TABLEAU 6-1

Modèle d'évaluation



6.3 Il peut y avoir tant de façons de procéder ...

Compte tenu des objectifs visés et des contraintes réelles, nous croyons que l'évaluation du comportement devrait se réaliser au moyen de l'«observation participative».

6.3.1 Un modèle dynamique

Selon nous, une problématique comportementale ne constitue pas un événement isolé, mais bien un tout dynamique. En fait, nous pourrions résumer le tout en deux composantes : d'une part, l'enfant, d'autre part, tout ce qui n'est pas lui, c'est-à-dire son environnement.

Il s'agit d'obtenir, avant de porter un jugement, un maximum d'informations sur l'enfant. L'étude de la situation (parties A et B du tableau 6-1) devrait se faire au moyen d'observations directes par un observateur participant.

6.3.2 Une méthodologie

Lorsque vous êtes dans une situation de problématique comportementale, nous vous suggérons de procéder de la façon suivante :

Il faut se rappeler que tout au long de cette démarche nous voulons étudier l'interaction entre l'enfant et son environnement afin d'élaborer un plan d'intervention. Nous devons donc recueillir des informations concernant les deux aspects importants de l'environnement de l'enfant.

A) Environnement scolaire :

objectif :
connaître comment l'enfant perçoit les personnes et les structures ;

moyen :
procéder au moyen de courtes périodes d'observation avec un échantillon respectant le cycle scolaire naturel de l'enfant (arrivée, départ, collation, activité, jeux libres, etc.) ; cinq minutes par situation sont suffisantes ;

analyse des résultats :
dégager des faits d'observation qui permettent d'identifier des scénarios comportementaux, c'est-à-dire des séquences d'actions et de réactions qui mettent l'enfant en cause ; ces scénarios sont habituellement répétitifs et assez courts dans le temps.

B) Environnement familial :

objectif :
connaître comment l'enfant interagit avec les personnes et les structures ;

moyen :
pour connaître comment l'enfant perçoit son environnement familial, il peut suffire d'obtenir des parents un certain nombre de réponses à des questions relatives au vécu de l'enfant dans sa famille ;

analyse des résultats :
les informations obtenues ne doivent être utilisées que pour mieux comprendre la dynamique de l'enfant . (une analyse conjointe avec les parents est à conseiller).

6.4 Le plan d'intervention

L'évaluation n'a comme objectif que la mise sur pied de moyens pour aider un enfant. À ce titre le processus évaluatif doit se traduire le plus efficacement possible en plan d'intervention. Toute formulation de plan d'intervention devrait comporter la définition des objectifs, la prévision des moyens et une méthode d'évaluation des résultats.

6.4.1 Les objectifs

À partir de l'analyse des données recueillies par l'évaluation et de la compréhension de la difficulté comportementale qui a résulté de ces données, nous pouvons définir des objectifs de modification du comportement. Ces objectifs devraient être réalisables à court terme et leur atteinte devrait être facilement vérifiable. Nous vous suggérons de ne viser que quelques objectifs limités à la fois.

6.4.2 Les moyens

Pour élaborer des moyens, il faudrait pouvoir répondre aux questions suivantes :

— Est-ce que le problème est dû à l'enfant uniquement ?

— Est-ce que le problème est dû à l'environnement uniquement ?

— Est-ce que le problème est dû à une interaction dynamique et complémentaire de l'enfant avec son environnement ?

Nous sommes habituellement en présence d'une interaction dynamique et complémentaire, ce qui nous force à nous poser des questions sur l'environnement qui est proposé à l'enfant, sur les dimensions organisationnelles et humaines à la fois. Nous croyons que l'éducateur (l'éducatrice) devrait toujours analyser ses propres attitudes et leurs effets chez l'enfant. Les premiers moyens à utiliser seront donc des modifications d'un de plusieurs éléments de l'environnement de l'enfant.

6.4.3 L'évaluation continue

Une modification d'éléments de l'environnement devrait entraîner une modification des comportements de l'enfant. C'est cette relation entre la modification de l'environnement et la modification du comportement qu'il faut pouvoir évaluer. Nous croyons qu'une évaluation continue au moyen d'observations devrait nous permettre d'accompagner adéquatement un enfant dans son cheminement vers une plus grande adaptation.

7. L'ISOLEMENT, MON PIRE ENNEMI

7.1 Les ressources spécialisées

7.2 Et la coordination

7. L'ISOLEMENT, MON PIRE ENNEMI

En vivant avec un enfant à comportement difficile, surtout agressant, il est possible que nous voulions faire face seul à la situation, espérant régler rapidement le problème. Ce réflexe est louable, mais il ne sera suivi du succès que si la situation ne se détériore pas ; dès que ce dernier cas se présente, nous incitons l'éducateur (l'éducatrice) à mobiliser d'autres ressources. Nous disons que plus une situation est anxiogène pour l'éducateur (l'éducatrice), plus il (elle) doit partager son sentiment de responsabilité avec quelqu'un qui est susceptible de l'écouter et de l'aider.

7.1 Les ressources spécialisées

Dans une problématique comportementale, l'entêtement est certainement un danger sérieux. L'éducateur (l'éducatrice) ne devrait pas assumer seul(e) toute la responsabilité de la situation. C'est pourquoi un appel au psychologue ou au psychoéducateur, au travailleur social, à la direction de l'école devrait être envisagé comme une mesure préventive, c'est-à-dire avant une aggravation importante de la difficulté, sinon il y aura risque pour l'éducateur (l'éducatrice), l'enfant et le groupe. Il faut absolument briser l'isolement et partager les responsabilités.

7.2 Et la coordination

Dans une situation où plusieurs personnes contribuent à aider un enfant, nous pensons que l'éducateur (l'éducatrice) devrait constituer le point central autour duquel tout devrait se coordonner. Des moyens concrets devront avoir été prévus afin de lui permettre de jouer un rôle actif et déterminant dans l'organisation de l'aide à apporter à un enfant.

À cet effet, nous suggérons les moyens suivants :

- réunions régulières :
  - évaluation et mise en commun
  - élaboration de plans d'intervention
  - etc.
- comité de travail :
  - organisation du milieu de vie (classe, etc.)
  - élaboration d'activités particulières
  - etc.
- rencontres de collaboration avec les parents.
- etc.

8. LES PARENTS

8.1 Pour eux aussi, c'est difficile

8.2 L'entraide, oui

8.3 Se mettre d'accord sur une collaboration

8. LES PARENTS

8.1 Pour eux aussi, c'est difficile

Comme il pourrait être facile de reporter sur les parents les difficultés que pose leur enfant ! Le réflexe que l'on pourrait avoir de rechercher une explication, voire même un coupable, peut facilement avoir des effets négatifs. Les parents qui ont un enfant présentant un problème de comportement sont souvent les premiers à en souffrir. Et nous croyons que cela est vrai même pour ceux qui nient les difficultés de leur enfant. Ils éprouvent les mêmes sentiments d'impuissance, de frustration, de débordement que l'éducateur (l'éducatrice), mais sûrement avec plus d'intensité.

Avoir un enfant malheureux, c'est toujours difficile.

8.2 L'entraide, oui

Combien de fois entendons-nous dire que c'est impossible de collaborer avec certains parents ! Nous croyons le contraire ; il est toujours possible de trouver une forme de collaboration. Pour la trouver, il faut d'abord établir la communication, et cela en fonction de l'enfant. Les parents ont évidemment, eux aussi, leurs difficultés, qu'ils ont besoin de partager ; nous croyons que dans ce domaine le dialogue devrait avoir comme point de référence l'enfant.

Les parents sont quotidiennement confrontés avec les difficultés qu'éprouve leur enfant ; très souvent ils vivent la situation comme un échec personnel, profondément dévalorisant. Il ne faut donc pas s'étonner que, dans un premier contact concernant leur enfant, ils adoptent une attitude défensive ; d'autre part, nous savons que cette première rencontre est presque toujours la plus difficile. Il y a donc un climat de confiance, au moins d'écoute à établir. Le respect est essentiel

8.3 Se mettre d'accord sur une collaboration

Souvent l'éducateur (l'éducatrice) sera déçu(e) de l'engagement des parents ; il (elle) s'attendait à autre chose ou à plus. Le point de départ d'une véritable collaboration s'appuiera sur une entente quant au type de collaboration désiré et accepté de part et d'autre. Pour aider l'éducateur (l'éducatrice) et éventuellement les parents, nous proposons un modèle de collaboration qui a été expérimenté auprès des parents d'enfants d'une commission scolaire québécoise (1979) [1].

Ce modèle comporte cinq composantes, soit :

1re composante : l'information réciproque

2e composante : la consultation mutuelle

3e composante : l'exécution d'une tâche, sur le plan scolaire ou parascolaire

4e composante : le perfectionnement en commun

5e composante : les rencontres-échanges

Il est absolument primordial de bien clarifier les besoins et les objectifs de chacun. Cette première étape déterminera la qualité de la collaboration ultérieure.

Nous suggérons à l'éducateur (l'éducatrice) de jouer un rôle actif dans l'animation des rencontres, soit pour clarifier les besoins ou pour centrer la rencontre sur l'objectif fixé, c'est-à-dire le type de collaboration prévue.

Dans un tel contexte, l'éducateur (l'éducatrice) devrait pouvoir compter sur une personne-ressource, c'est-à-dire un(e) consultant(e) qui l'aiderait à clarifier les contenus des rencontres, afin que soient maintenus sur un pied d'égalité les rôles des parents et de l'éducateur (l'éducatrice). Une telle approche se doit d'être basée sur les rôles de chacun et non sur les personnes, ce qui nuirait beaucoup à la collaboration.

Encore une fois, il faut mettre au premier plan le respect et la prudence.

1 Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes. *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*. Projet de recherche subventionné par le Québec, ministère de l'Éducation, 1979, document C-51, p. 21 - 23

CONCLUSION

S'il y a plusieurs façons d'aider un enfant, il faut respecter certains principes : demeurer attentif et présent à l'enfant, accepter de prendre le temps qu'il faut, procéder à des évaluations régulières, élaborer des plans d'intervention, engager et coordonner des ressources.

Une démarche d'aide doit se faire dans le respect de l'individualité de chacun, avec toute la prudence possible et en procédant à tous les ajustements nécessaires. Enfin, il est très utile de bien posséder un modèle qui explique et éclaire les comportements d'un enfant. Ces connaissances servent à décoder le langage comportemental, à lui donner un sens et, de là, à intervenir de façon que l'aide soit efficace.

Dans la mesure du possible, nous devons favoriser la participation des parents à chacune des étapes de la mise en place des moyens prévus pour aider leur enfant.

BIBLIOGRAPHIE

Algozzine, B., Mercer, C.D., Countermine T., «The Effects of Labels and Behavior on Teacher Expectatives», **Exceptional Children**, Vol. 44, octobre 1977, No. 2, p. 131 - 132.

Allen, K. Eileen, **A Behavior Modification Classroom for Head start Children with Problem Behaviors**, 1969, ED 040 535.

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, **Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs**, Projet de recherche subventionné par le Québec, ministère de l'Éducation, 1979, document C-51, p. 21 - 23.

Jack, Harold R., Johnson, Levi E., **Physical Activities for Mentally and Emotionally Handicapped Children**, Temple Université, Philadelphia, P.A. U.S.A., 1971, 65 p.

Kamii, C., Devries, R., **La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire**, Université de Genève, Cahier des sciences de l'éducation, 1976, 60 p.

Lemay, Michel, **Psycho-pathologie juvénile**, tomes I et II, Paris, éd. Fleurus, 1973, 1 280 p.

Lemay, Michel, **Le diagnostic en psychiatrie infantile**, Paris, éd, Fleurus, 1976, 308 p.

Ministère de l'Éducation, **Document de sensibilisation : La mésadaptation socio-affective une recherche d'adaptation ?**, 16-1512, Gouvernement du Québec, 1980, 57 p.

Pastor, D.L., Swap, S.M., «An Ecological Study of Emotionally Disturbed Preschoolers in Special and Regular Classes», **Exceptional Children**, Vol. 45, novembre 1978, No. 3, p. 213 - 215.

Redl, Fritz, Wineman, David, **L'enfant agressif**, tome II, Paris, éd. Fleurus, 1964, 320 p.

Stott, D.H., Marston, N.C., Neill, S.J., **Taxonomy of Behavior Disturbance**, Toronto, Musson Book Company, 1975.

Droits d'auteurs

Le ministère de l'Éducation du Québec a reçu les autorisations nécessaires pour les citations contenues dans ce guide. Nous remercions les auteurs et les maisons d'édition suivantes.

Lemay, Michel, Psycho-pathologie juvénile, tomes I et II, Paris, Éd. Fleurus, 1973, 1 280 pages.

Stott, D.H., Marstore, N.C. et Neil, S.J., Taxonomy of Behavior Disturbance, Toronto, Musson Book Company, 1975.
Hadder et Stoughtn Educational, Kent England.

Redl, Fritz et Wineman, David, L'enfant agressif, tome II, Paris, Éd. Fleurus, 1964, 320 pages.

Jack, Harold R., Johnson, Levi E., Physical Activities for Mentally and Emotionally Handicapped Children, Temple Université, Philadelphia, P.A. U.S.A., 1971, 65 pages.

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs, 1979, document C-51.

Personnes qui ont collaboré à la production de ce guide

Responsable de la production :

Normand Ducharme Service de l'adaptation scolaire

Membres du comité consultatif :

Gisèle Bédard Ministère des Affaires sociales

Mariette Boudreault-Lacasse C.S.R. Lignery

Anne Châteauneuf C.S. de Brossard

Pierre du Berger C.S.R. de Chambly

Réal Lanthier Direction régionale de l'Estrie

Paul Maguire Centre d'accueil Laurentien

Paul St-Onge Clinique externe de psychiatrie infantile St-Hubert

Suzanne Tremblay Université du Québec à Rimouski

Louis Carl Tremblay Douglas Hospital

Personne ressource :

Michel Lemay

8283-1060